

Was bedeutet es, das Leid von Tieren zu sehen?

Ethische und pädagogische Erkundungen
des »Überwältigungsvorwurfs« im Kontext der Darstellung
von Tierleid in unterrichtlichen Kontexten

Wer einmal das ganze Grauen gesehen hat,
das die Menschen den Tieren bereiten,
wird nie wieder ruhig bleiben.

Olga Tokarczuk

1. Bildersturm in den Bildungswissenschaften? Einleitende Beobachtungen

Viele tierethische und -politische Auseinandersetzungen sind implizit oder explizit von einer Grundannahme getragen, die besagt: Das – in der Tat entsetzliche – Leiden von nichtmenschlichen Tieren in Forschungslaboren, Schlachthöfen, Mastanlagen, usf. kann überwunden werden, wenn Menschen nur bereit sind, dieses Leiden zu *sehen*. Auch der Tierrechts-Aktivismus nimmt häufig auf diese Annahme Bezug: Projekte wie *thiswillmakeyoucry.com*, die im Netz Videoaufnahmen aus Schlachthöfen und insofern qualvollstes Leiden und uferlose menschliche Gewalt zeigen, operieren entlang der Überzeugung, dass die bloße Konfrontation mit diesen Bildern unmittelbare Folgen für Handlungen und Lebensentscheidungen von Menschen auslösen kann. Bestärkt wird diese Annahme bezeichnenderweise dadurch, dass auch die Tierindustrie viele Möglichkeiten nutzt, die von ihr instrumentalisierten und getöteten Tiere möglichst hermetisch vor den Blicken der Öffentlichkeit abzuschotten oder ihr Leiden durch bewusst irreführende Ikonografien von z.B. lächelnden Tieren auf den Außenflächen der Schlachttransporte zu überblenden. Beide Parteien scheinen also zumindest auf den ersten Blick die Überzeugung zu teilen, dass die unmittelbare Wahrnehmung von Tierleid ebenso unmittelbare Handlungsfolgen zeitigt.

Auch für (medien-)pädagogische Kontexte hat diese Grundannahme eine offenkundige Relevanz und Brisanz, die sich vor allem aus einer zentralen Spannung ergibt: Bildung ermöglicht es Lernenden schließlich im Wortsinn, sich ein Bild von etwas zu machen – und zugleich hat eben dieser Versuch, Lernenden etwa in schulischen Kontexten die Lebenswirklichkeit der sog. Nutztiere und insbesondere auch deren industrielles Sterben bildlich zu zeigen, vielfach den Vorwurf provoziert, dass Lernende dadurch unzulässig überwältigt, regelrecht indoktriniert würden. Nicht selten verweisen derartige Vorwürfe auf den *Beutelsbacher Konsens*, der 1976 als ursprünglich (politik-)didaktisches Grundgerüst u.a. das Überwältigungsverbot zum Elementarprinzip von Bildungsprozessen erhebt und dementsprechend verbietet, Lernende »mit welchen Mitteln auch immer – im Sinne erwünschter Meinungen zu überrumpeln und damit an der ›Gewinnung eines selbständigen Urteils‹ zu hindern. Hier genau verläuft nämlich die Grenze zwischen Politischer Bildung und Indoktrination. Indoktrination aber ist unvereinbar mit der Rolle des Lehrers in einer demokratischen Gesellschaft und der – rundum akzeptierten – Zielvorstellung von der Mündigkeit des Schülers.«¹ Der Beutelsbacher Konsens war Anstoß für verschiedene disziplinäre Ansätze, analoge fachinterne Richtlinien für Bildungsprozesse zu entwickeln; dem jüngsten Entwurf aus der Religionspädagogik², dem sog. *Schwerter Konsent* von 2021, ging der *Dresdener Konsens* aus dem Jahr 2016 voraus³, der auf den Philosophie- und Ethikunterricht abzielt und dabei u.a. ein stärkeres Bewusstsein für die Suggestivität von Medien anmahnt: »Der besonderen Suggestivkraft von Bildern und Filmen ist durch die Ermöglichung kritischer Distanzierung und argumentativer Prüfung entgegenzuwirken. Das Deutungs- und Provokationspotenzial visuell-akustischer Medien im Philosophie- und Ethikunterricht ist diskursiv auszuschöpfen.«⁴

Angesichts dieser diskursiven Konstellation, die in der Darstellung von realen Überwältigungen von Tieren, also in deren medialisiertem vermitteltem Leiden, eine Überwältigung von (menschlichen) Lernenden erkennt, soll es in diesem Beitrag zunächst darum gehen, den Überwältigungs- bzw. Indoktrinationsvorwurf zu re- und dekonstruieren (Kapitel 2). Wie, so die im Anschluss daran zu diskutierende Frage, ist damit umzugehen, dass die Darstellungen von realen Überwältigungen (d.h. von grauenerregendem Tierleid) selbst in Verdacht geraten, Lernende zu überwältigen? Diese Fragestellung deutet bereits an, dass tiersensible Bildungsprozesse von einer doppelten Subjektorientierung auszugehen haben, die (menschliche) Lernende ebenso zu berücksichtigen hat wie die medialisierten und von den Folgen der Bildungsprozesse (un-)mittelbar betroffenen Tiere; eine Auflösung dieser

1 Wehling (1977): *Konsens à la Beutelsbach?*, 179f.

2 Gärtner/Herbst/Kläsener (2023): *Der Beutelsbacher Konsens in der religiösen Bildung*.

3 Fachverband Ethik (2016): *Dresdener Konsens für den Philosophie- und Ethikunterricht*.

4 Ebd.

doppelten Subjektorientierung hin zu lediglich einer der beiden Seiten erweist sich dann vielfach als Problem: Auf die daraus resultierende prekäre Einseitigkeit derartiger Vorwürfe wird daher anschließend eingegangen (Kapitel 3), indem die ideologische Voraussetzungshaftigkeit dieser Überwältigungsvorwürfe problematisiert wird. Ein letzter Teil dieses Beitrags untersucht dann zunächst das Verhältnis von Moral und Wahrnehmung im Licht der bisherigen Ergebnisse (Kapitel 4) und versucht von dort aus Bedingungen für eine Aktualisierung den Beutelsbacher Konsens (Kapitel 5) zu skizzieren.

2. Überwältigung durch »Schweinchen Babe«? Re- und Dekonstruktion des Indoktrinations-Arguments

Seitens der Philosophiedidaktik haben Bettina Bussmann und Volker Haase 2016 unter dem Titel »Was heißt es, Indoktrination zu vermeiden?« einen weitläufig rezipierten und vielfach kritisierten Beitrag veröffentlicht, der an mehreren Stellen andeutet, dass insbesondere tierethische Aspekte in Bildungskontexten die Gefahr der Überwältigung bzw. gar der Indoktrination von Lernenden produzieren. Ihr Beitrag steht dabei in unmittelbarem Zusammenhang mit dem *Dresdener Konsens*, der erstmalig in derselben Ausgabe der Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik wie der Beitrag von Bussmann und Haase erschien. Bussmann und Haase beziehen sich dabei noch gar nicht unmittelbar auf die Konfrontation mit Bild-/Videomaterial, dass extremes Tierleid zeigt oder auf unterrichtliche Kontexte, die bspw. die Wirklichkeit von Schlachthöfen zeigen – sie arbeiten sich vielmehr an einer anekdotisch referierten schulischen Filmvorführung ab:

»Ein Schulleiter bittet die Kollegen, die in den Stufen 5–7 unterrichten, mit ihren Lerngruppen den Film »Ein Schweinchen namens Babe« anzusehen, um die Notwendigkeit des Tierschutzes zu verdeutlichen. In dem Film aus dem Jahr 1985 geht es um ein Ferkel, das seine Eltern durch Schlachtung verloren hat und daraufhin auf einem Bauernhof aufwächst, wo es von einer Hündin adoptiert wird. Weil es durch diese Beziehung besondere Fähigkeiten erwirbt, kann es sich als Ersatz des Schäferhundes unentbehrlich machen. »Babe« kann so das eigene Ende in der Bratpfanne verhindern. Sein Kontakt zu den Schafen ist durch Respekt und Empathie geprägt. Da die Herde ihm aus diesem Grund willig folgt, gewinnt das Schwein auch einen Schäferhund-Wettbewerb. Dem Wunsch, diesen Film einzusetzen, kommen die Kollegen letztlich bereitwillig nach, zumal sie darin eine willkommene Antwort auf die Frage erkennen, wie man die letzte Stunde vor den Weihnachtsferien noch motivierend gestalten könnte.«⁵

5 Bussmann/Haase (2016): Was heißt es, Indoktrination zu vermeiden?, 90.

Bussmann und Haase zufolge sei dieses Setting pädagogisch ungeeignet, weil es dabei »zu einer Überwältigung der Schülerinnen und Schüler im Zeichen weitreichender, aber in der Konsequenz auch irritierend unklarer Tierrechte« komme. Daher sei hier der »Tatbestand einer Indoktrination im Philosophie- und Ethikunterricht mit einer problematischen Medien-Auswahl«⁶ erfüllt. Lässt man die kriminalisierende Diktion der beiden Verfasser:innen hier einmal außer Acht, dann belegt der Vorwurf von Bussmann und Haase zunächst einen Befund, den u.a. Jan-Hendrik Herbst aufgezeigt hat: Immer wieder sind es tierethische Kontexte und Auseinandersetzungen um die moralische Bedeutung von Tieren, die die Gefahr der Überwältigung i.S. des Beutelsbacher Konsenses heraufzubeschwören scheinen⁷ – was Indoktrination bedeutet, das scheint für viele Fachdidaktiker:innen offenbar am klarsten an der Konfrontation mit tierlichen Ansprüchen ablesbar zu sein. Herbst zeigt aber auch auf, worin die problematischen Annahmen jener Verdachtsrhetorik liegen, die den Beitrag von Bussmann/Haase prägt: Dies betrifft einerseits eine mindestens diskussionswürdige, wenn nicht gar absonderliche begriffliche Extension von »Indoktrination«, die laut der beiden Verfasser:innen bereits dann gegeben sei, sobald es Lernende mit »starke[n] affektive[n] Reizen« oder »kognitiv überfordernde[n] Gedankengängen«⁸ zu tun haben. Die Arbeit mit einem derart überzogenen Begriff von Indoktrination dürfte in der Tat geeignet sein, einem Großteil aller schulischen Lernformate *stante pede* die Berechtigung abzusprechen: In diesem Sinne hat etwa Werner Friedrichs an das pädagogische Paradoxon erinnert, demzufolge jegliches Lernsetting notwendig einen gewissen Grad an Überwältigung realisiert.⁹

Neben diesen Einordnungen sprechen aber noch weitere Gründe gegen die von Bussmann und Haase geäußerte Einschätzung. Zunächst fällt auf, wie stark unterrichtliche Kontexte sowie soziale und psychologische Verstehenszusammenhänge und vor allem deren Reflexion durch die Lernenden selbst ausgeblendet werden müssen, um den Indoktrinationsvorwurf hier gegen alle offensichtlichen Widerstände aufbauen zu können: Wollen Bussmann und Haase in einem Film, der – wie sie ja einräumen – unmittelbar vor Ferienbeginn und somit für die Schüler:innen in einem eindeutig unterhaltenden, letztlich (fach-)unterrichtsfernen Kontext gezeigt wird, wirklich ein derartiges Drohpotential ausmachen? Unterschätzen beide nicht die hermeneutischen Kompetenzen der Schüler:innen, die von Bussmann und Haase beinahe als Karikatur eines willfähigen Reiz-Reaktions-Automaten gezeichnet werden? Wie fern liegen reale unterrichtliche Kontexte für die Autor:innen, wenn sie diesen unmittelbaren Zusammenhang unterstellen wollen? Dies gilt insbesondere, weil beide selbst betonen, dass die Lehrkräfte, auf die Bezug genommen wird,

6 Ebd.

7 Herbst (2021): Braucht religiöse Bildung einen Beutelsbacher Konsens?, 328ff.

8 Bussmann/Haase (2016): Was heißt es, Indoktrination zu vermeiden?, 88.

9 Friedrichs (2016): Den Beutelsbacher Konsens radikaler denken!, 142ff.

den Film zwar auf den Wunsch der Schulleitung hin, selbst aber einzig in der Absicht zeigen, die letzte Stunde vor den Weihnachtsferien motivierend zu gestalten. Das vollständige Fehlen einer Manipulations- oder gar Indoktrinationsabsicht zumindest seitens der unmittelbar beteiligten Lehrkräfte räumen Bussmann und Haase zwar ein, was für ihre Argumentation dennoch nicht merklich ins Gewicht fällt – beide müssen also mit dem Konstrukt einer »unbeabsichtigten Indoktrination« arbeiten.

Selbst dann allerdings, wenn man die Kritik von Bussmann und Haase nicht als überzogen zurückweisen will und sogar bereit ist anzunehmen, dass Lehrkräfte tierethische Themen zum Anlass nehmen könnten, eine eigene Agenda durchzusetzen, wird man doch zur Kenntnis nehmen müssen, dass sich diese Annahme empirisch bislang nicht nur nicht belegen lässt, sondern sich tendenziell sogar Gegenteilig darstellt: Eine Studie von Christopher Oulton et al. konnte etwa zeigen, dass Lehrkräfte im Umgang mit »kontroversen Themen« durchaus unterschiedlich verfahren. Mit Blick auf den unterrichtlichen Umgang mit den beiden Themen »Rassismus« und »industrielle Tierhaltung« konnten Oulton et al. belegen, dass beide Themen von den Lehrkräften zwar als kontrovers wahrgenommen werden und daher unterrichtlich auch als kontroverse Themen abgebildet werden, dies aber in unterschiedlichem Maße. Die Verfasser:innen der Studie listen verschiedene Strategien von Lehrkräften auf, die sich im Umgang mit beiden Themen signifikant unterscheiden: Die Strategie etwa, Lernenden zu empfehlen, sich selbst ein Urteil zu bilden, verfolgten im Fall des Themas Rassismus etwas weniger als die Hälfte der befragten Lehrkräfte (42 %), während dies im Fall des Themas der industriellen Tierhaltung bei der überwiegenden Zahl der Lehrkräfte (82 %) durchaus der Fall war. Versuche hingegen, Lernende direkt zu beeinflussen, waren in 34 % der Fälle zu beobachten, wenn das Thema Rassismus behandelt wurde – im Umgang mit dem Thema der industriellen Tierhaltung konnten hingegen lediglich in 7 % der Fälle entsprechende Beeinflussungen beobachtet werden.¹⁰ Derartige Befunde stellen die Substanz der Kritik von Bussmann und Haase grundlegend infrage. Dies gilt nicht zuletzt auch aufgrund der Tatsache, dass die Quelle, d.h. der empirische Grund der von Bussmann und Haase geschilderten Anekdote aus den 1980er Jahren stammt – man wird vermuten dürfen, dass, wenn es aktuellere Belege gegeben hätte, diese anstelle dieser Anekdote geschildert worden wären, was aber augenscheinlich nicht der Fall war.

Während sich die vorausgehenden Beobachtungen auf den unterstellten Wirkzusammenhang konzentriert haben, rückt nun der Inhalt der These von Bussmann und Haase in den Fokus. Hier fällt schon in der Schilderung der Schul-Anekdote die Tendenz auf, Gewalt an Tieren sprachlich zu verschleiern. Formulierungen wie

10 Oulton et al. (2004): *Controversial Issues*, 504.

die Rede von einem »Ferkel, das seine Eltern durch Schlachtung verloren hat« erklären einen Tötungsakt zu einem beiläufigen Unfall und banalisieren Gewalt damit ebenso wie andere Begrifflichkeiten (»das eigene Ende in der Bratpfanne verhindern«) dies tun, ohne dass den beiden Verfasser:innen diese Haltung selbst auch nur ansatzweise bewusst scheint. Auch die geäußerte Unterstellung, der Film transportiere Tierrechtsforderungen, dürfte weder im Film selbst noch im geschilderten Kontext eingelöst werden, irritiert also in dieser willkürlichen Deutung – hinzu kommt auch, dass dezidiert tierrechtsaffine Ansätze wie der *Critical Pedagogy Approach* von Karin Gunnarson Dinker und Helena Pedersen zu einer gänzlich anderen Einschätzung kommt, was eben diesen Film betrifft – der immerhin bereits ideale Basis für das McDonalds »Happy Meal« war und insofern kaum eine geeignete Vorlage für durchsetzungsstarke Tierrechtsforderungen darstellt.¹¹ Derartige Einschätzungen deuten bereits an, dass dem Argument von Bussmann und Haase eine Aufmerksamkeitsökonomie zugrunde liegt, die gleichermaßen problematisch wie ubiquitär verbreitet sein dürfte: Bemerkenswert an den Vorwürfen ist ja insbesondere, dass sich diese Kritik an »überwältigenden« Lernsituationen kaum jemals gegen die mittlerweile umfangreichen Materialien und Handreichungen richtet, die von Seiten der Tierindustrie, der Jagdverbände, Zoos und mitunter auch der zuständigen Ministerien vorgelegt wurden. Überwältigungsversuche scheinen stets nur von den Akteur:innen auszugehen, die die Gewalt an Tieren kritisch beleuchten, nicht aber von jenen, die diese ausüben. Dass ihre eigene Argumentation eine derartige Schlagseite besitzt, scheint den Kritiker:innen nicht bewusst zu sein. Die von Bussmann und Haase eingeforderte – und implizit mit dem eigenen Standpunkt identifizierte – Neutralität kann hier also keine faktische Neutralität sein; es scheint hier vielmehr auf eine Konsolidierung des *Status quo* anzukommen, der – insofern er jegliche Kritik an den bestehenden Verhältnissen als »Indoktrination« zurückweist – tatsächliche Bildungsprozesse wohl eher verunmöglichen dürfte. Bussmann und Haase wenden sich gegen das Zeigen von Filmen wie »Ein Schweinchen namens Babe«, die an Belanglosigkeit und Harmlosigkeit kaum zu unterbieten sein dürften – sie sind aber vollständig unsensibel etwa gegenüber der Tatsache, dass Schüler:innen an deutschen (insbes. Grund-)Schulen bis heute sog. »Schulmilch« über staatlich finanzierte Programme erhalten. Auf diese Weise werden Schüler:innen gleichermaßen subtil wie langfristig wirksam in faktische Gewaltstrukturen hinein sozialisiert: Sie lernen dort, und zwar i.d.R. fern jeglicher unterrichtlicher Reflexion und Kritik, dass andere Tiere schrankenlos für menschliche Interessen verfügbar sind. Man wird fragen dürfen, ob Argumente wie jenes von Bussmann und Haase, gewollt oder ungewollt, nicht eben die Funktion haben, diese praxeologische Einübung in menschliche Täterschaft und kollektive Schuldverstrickungen gegenüber

11 Gunnarson Dinker/Pedersen (2016): *Critical Animal Pedagogies*, 423.

Tieren, mindestens aber in eine hochprekäre speziesistische Agenda zu perpetuieren. Es ist m.a.W. die extreme Einseitigkeit des Indoktrinationsvorwurfs, der letztlich Gefahr läuft, überhaupt erst reale Formen der Indoktrination und der strukturellen Gewaltförmigkeit der Mensch-Tier-Beziehung vorzubereiten.

Aus diese Gründen ist es nicht unbedeutend, dass es in aller Regel die offenen parteiischen Akteure in Bildungskontexten sind, die womöglich gerade aus diesem Selbstverständnis heraus dazu befähigt sind, dieses Problem überhaupt erst zu benennen, wohingegen die vermeintlich aus einem neutralen Selbstverständnis heraus argumentierenden Kritiken, die Neutralität und Distanz einfordern, unter der Hand mindestens ebenso parteiisch sind, aber diese Tatsache nicht einmal im Blick zu haben scheinen und daher neben ihrer Parteilichkeit auch unkritische und undistanzierte Perspektiven verfestigen. Gerade den – dezidiert parteiischen – Akteur:innen im Bereich der Tierrechtsarbeit zu verdanken ist es hingegen, dass etwa die sprachlichen Vorentscheidungen kritisch reflektiert und Strategien sprachlicher Simplifizierung wo nötig als tatsächlich indoktrinierend ausgemacht wurden, insofern Schüler:innen, denen solche Sprachmuster, wie sie die Schilderung von Bussmann und Haase ausmachen, unreflektiert nahegelegt werden, unter der Hand Teil einer Gemeinschaft der Gewalttäterschaft an Tieren werden. Damit ist eine erste wesentliche Dialektik erkennbar: Der Überwältigungsvorwurf scheint vielfach damit einherzugehen, dass Formen realer Überwältigung von menschlichen Lernenden ebenso wie von tierlichen Subjekten industrieller Ausbeutung gerade dort, wo von Überwältigung die Rede ist, tendenziell ausgeblendet werden: Es sind m.a.W. Kritiken wie die von Bussmann und Haase, die unter der Maßgabe, Lernende vor Indoktrinationen bewahren zu wollen, faktische und massive Überwältigungen zugleich als (natur-)gegeben hinnehmen.

3. Schüler, die auf Schweine starren: Die institutionalisierte Überwältigung von Tieren und Lernenden und das Schweigen der Pädagogik

Neben dieser ersten entscheidenden Dialektik sei noch auf eine weitere hingewiesen. Denn so vehement im pädagogischen Alltag und in den Diskursen der akademischen Pädagogik Kritik an Szenarien geübt wird, die in nahezu jeglicher Konfrontation mit tierethischen Themen unmittelbare Überwältigungsversuche erkennen will, so sehr schweigen sich die meisten pädagogischen Ansätze zu jenen Szenarien aus, in denen Lernende sogar *expressis verbis* in eine Haltung hineinsozialisiert werden sollen, die die Gewalt an Tieren zur Norm erklärt. Anders gesagt: Der Aufmerksamkeit, die pädagogisch in die Aufrechterhaltung des Schreckensszenarios einer Exposure-Didaktik im Schlachthof investiert wird, steht nicht nur ein frappanter Mangel an konkreten Beispielen für derartige Umsetzungsformen

entgegen: Lernformate wie Besuche im Schlachthof, die von schulischer Seite aus initiiert werden und die Schüler:innen zu einer kritischen ethischen Auseinandersetzung befähigen sollen, finden *de facto* so gut wie gar nicht statt, zumindest sind sie nicht dokumentiert. Was hingegen routinemäßig stattfindet, sind Besuche von Lerngruppen in Schlachthöfen, die – wie im Fall eines online nachzulesenden Besuchs einer Landwirtschaftsklasse des Wilhelm-Emmanuel-von-Ketteler-Berufskolleg in Münster – die »praxisnahe Schlachtschweinevermarktung« bei der Firma *Tönnies* in Rheda-Wiedenbrück kennenlernen sollen. Das Beispiel stellt exemplarisch nicht nur die Ubiquität einer Tiere zu Gegenständen herabwürdigenden Sprache und Ideologie dar, sondern zeigt auch die strukturelle Nähe der (berufs-)schulischen Pädagogik mit jenen Orten institutionalisierter Gewalt an Tieren auf. Die Ikonografie einer diesen Besuch dokumentierenden Fotografie belegt ebenso einprägsam wie wohl unfreiwillig die Degradierung von tierlichen Subjekten hin zu quasi-voyeuristisch ausgestellten und vollständig instrumentalisierbaren Gegenständen menschlicher Verfügungsgewalt: Das Tier steht – umzingelt von den in uniforme Schutzanzüge gekleideten Schülern – mit dem Blick abgewandt, insofern bereits ikonografisch entsubjektiviert und körperlich exponiert am Boden. In beinahe lehrbuchartiger Weise entlarvt die Bildsprache, wie die Objektifizierung von Tieren hier mit der Instrumentalisierung von Lernenden zu anonymisierten und protomechanischen Ausführungsorganen der Tierindustrie verschaltet wird.

Abb. 1: Screenshot des Beitrags »Praxisnahe Schlachtschweinevermarktung« im »Jahresbericht 2016« des Erzeugerring e.V., S. 78 © E. Köster/Erzeugerring Westfalen e.V.



Quelle: https://www.erzeugerring.com/services/files/jahresbericht/ERW_GB2016_Screen_gesamt.pdf

Selbst dann allerdings, wenn diese hochproblematische und strukturelle Allianz zwischen Bildungsinstitutionen und Schlachtindustrie nicht als Problem wahrgenommen werden sollte, stellt sich mindestens die Frage, wie und warum Schlachthof-Besuche mit Lernenden diese gemäß der eingangs zitierten Kritik eigentlich genau überwältigen, wenn sie doch offenkundig als legitime Lernsettings von beiden Lagern der Auseinandersetzung in Anspruch genommen werden? So heißt es in dem zitierten Beitrag des Berufsschullehrers Erwin Köster: »Der Besuch eines Schlachtbetriebes ist deshalb unverzichtbar, weil in der Bevölkerung viel Unwissen bzw. viele Vorurteile bezüglich der Behandlung von Schlachttieren existieren. Nur wer die Abläufe real gesehen hat kann sachlich genau Stellung beziehen und emotionsfrei diskutieren.«¹² Eben diese Forderung nach einer emotionsfreien Diskussion wird ja bezeichnenderweise zugleich von jenen Stimmen vorgetragen, die das Lernformat »Besuch im Schlachthof« als überwältigend zurückweisen und daher davon abraten, »die Abläufe real gesehen« zu haben. So hat etwa der Bochumer Religionspädagoge Bernhard Grümme 2021 starke Kritik an einer Exposure-Didaktik geübt, die Lernenden Einblicke in die Wirklichkeit von Schlachthöfen zeigt. Immer dort, wo nichtmenschliche Tiere als eigene Subjekte das pädagogische Terrain betreten, scheint sich für Grümme der Verdacht der didaktischen Überwältigung durch tierrechtlerische Forderungen mit einer ebenso großen Reflexhaftigkeit nahelegen wie bei Bussmann und Haase. Grümme wechselt daher auch das Register, indem er angesichts der anderen Tiere und entsprechender *tierethischer* Entwürfe stets nur von Moral bzw. »Moralisierung«¹³ spricht, ohne diese Degradierung tierethischer Ansprüche zu erklären. Besonders die oben angesprochenen Lernformate, die Schüler:innen einen ungeschönten und realistischen Blick auf die menschengemachte Lebenswirklichkeit nahezu aller sog. Nutztiere ermöglichen, werden von Grümme daher kritisch betrachtet: Sie präge die »Zurücksetzung reflexiver Distanz«, so Grümme:

»Die Möglichkeit der Lernenden, sich auch gegen die normative Ausrichtung des [Unterrichts] zu entscheiden, bleibt schwach. Doch nicht nur das: Wird die Grenze zur Überwältigung bereits porös, so droht diese gänzlich zu verschwinden, wo die Exposure-Erfahrungen in undialektischer Weise mit emotional-affektiven Erregungen einhergehen, die keine kritische Reflexion mehr erlauben.«¹⁴

Diese (grundsätzlich berechnete) pädagogische Sorge um die Lernenden hat bei Grümme zwei Abbruchkanten: Sie ist gefährlich einseitig, weil sie Indoktrination nur dort zu erkennen vermag, wo Lernende mit Positionen konfrontiert werden, die

12 Köster (2016): Praxisnahe Schlachtschweinevermarktung, 80.

13 Grümme (2021): Praxeologie, 345.

14 Ebd., 328.

in diesem Fall von Grümme selbst nicht geteilt werden – Szenarien wie das Beispiel des Münsteraner Berufskollegs oder die sog. »Schulmilch« scheint Grümme indes *überhaupt nicht* im Blick zu haben. Auch die *bloße* Möglichkeit, dass seine Wahrnehmung einen derartigen blinden Fleck aufweisen könnte, scheint ihm, der zuvor die »Zurücksetzung reflexiver Distanz« wortstark kritisiert hatte, selbst keiner kritisch-distanzierten Betrachtung wert zu sein. Gegenüber dem schablonenartigen Schreckgespenst einer »unkritischen Nähe« hat gerade die moderne Tierethik immer wieder zeigen können, dass eine »kritische Nähe« durchaus als wesentlicher epistemischer Faktor für valide wissenschaftliche Aussagen zu betrachten ist.¹⁵ Anders nämlich als Grümme selbst, der die Frage nach der Bedeutung anderer Tiere unkritisch, aber ganz auf der Linie der allermeisten (religions-)pädagogischen Ansätze insbesondere mit den Nachhaltigkeits-, Ökologie- und Schöpfungsdiskursen zu einer unterschiedslosen Einheit vermengt (und das Anliegen einer Tierethik damit prinzipiell missversteht), stellt sich ein tierethischer Zugang als wesentlich kritischer und unterscheidungsfreudiger dar. Die Unterstellung, dass Distanz automatisch mit Reflexion, Nähe hingegen automatisch mit mangelnder Kritik einhergehe, entpuppt sich damit nicht nur als wissenschaftstheoretischer Irrtum, sondern zudem als reichlich plumper Pathologisierungsversuch nach klassisch-patriarchalem Muster – im scharfen Kontrast zu diesen Hintergrundpolitiken der Religionspädagogik gehört es immerhin zu den Verdiensten tierethischer Theoriebildung, diese Verstrickung sexistischer und speziesistischer Diskriminierungsformen hinreichend rekonstruiert zu haben.¹⁶ Prekär ist Grümme's Einschätzung aber

15 So fragt Bruno Latour in seinem Vorwort zu Despret (2019): Was würden Tiere sagen, würden wir die richtigen Fragen stellen, xii: »Warum sollten wissenschaftliche Erkenntnisse über Tiere unter derart künstlichen Bedingungen erlangt werden, um all die ebenso künstlichen Fälle von Begegnungen von Menschen und Tieren loszuwerden? Ist der Kampf gegen den Anthropozentrismus so wichtig, dass er dem weichen sollte, was Vinciane Despret als »Akademikozentrismus« bezeichnet?

16 Luke (2017): Selbstzähmung oder Verwilderung?, 412, der betont: Entscheidend sei die Einsicht, dass »die Herabsetzung der Gefühle ihrem Wesen nach etwas mit Geschlechterkonstruktionen zu tun hat. Eine wichtige patriarchalische Ideologie ist die Höherschätzung des ›rationalen/kulturellen‹ Männlichen gegenüber dem ›emotionalen/biologischen‹ Weiblichen. Dem Zorn von Frauen (bezeichnet als ›Stimmung‹, ›Hysterie‹ und so weiter) wird somit jegliche politische Relevanz abgesprochen, indem jedes weibliche Aufbegehren gegen die etablierte Ordnung nicht als eine moralische Infragestellung dieser Ordnung, sondern bloß als ein biologisch-geschlechtsspezifisches Phänomen interpretiert wird, das ignoriert oder unterbunden gehört. Dies ist wichtig, um die Widerstände gegen die Tierbefreiung zu verstehen. Weil diejenigen, die sich für die Tierbefreiung einsetzen, immer überwiegend weiblich gewesen sind, waren sexistische Stereotype ein bevorzugtes Instrument, um die Bewegung als unwichtig abzutun.« Dazu auch Enxing (2021): Konstruierte Andersartigkeit und Gewalt. Über religiös legitimierte Abwertungen des Nichtmenschlichen und Nichtmännlichen, 77–106.

auch, weil sie die doppelte Subjektorientierung einer den heutigen tierethischen Standards entsprechenden Pädagogik ebenfalls massiv missachtet und eine Sorge um den Umgang mit Tieren noch nicht einmal ansatzweise erkennen lässt. Vor allem aber ist es bemerkenswert, dass sich Kösters und Grümmes Diktion hier derart ähneln, obschon sie doch grundlegend anders auf das Lernformat ›Besuch im Schlachthof‹ blicken. Diese Konstellation, die zwar eine gemeinsam geteilte speziesistische Ideologie erkennen lässt, ist dennoch vor allem deswegen interessant, weil nur Grümme in ihr ein überwältigendes Potential erkennen will. Es scheint daher lohnenswert, abschließend den Dialektiken nachzugehen, die sich in dieser Einschätzung spiegeln.

Der Politikwissenschaftler Sven Rößler hat in seiner Kritik am Beutelsbacher Konsens bereits auf eine wesentliche Problematik hingewiesen und gefragt: »Wie weit trägt der Beutelsbacher Konsens, wenn der Gegenstand selbst überwältigend ist?«¹⁷ Auch wenn Rößler mit dieser Bemerkung an einen anderen Anwendungskontext denkt, scheint seine Kritik hellsichtig zu sein hinsichtlich der hier besprochenen Überwältigungsvorwürfe. Wie also ist (1.) damit umzugehen, dass Lernformate, die an die moralische Bedeutung von Tieren erinnern, offenkundig ja einzig und allein *deswegen* in den Verdacht geraten, Lernende zu überwältigen, weil sie selbst etwas Überwältigendes zeigen, nämlich das ebenso alltägliche wie zutiefst abgründige, industrielle Leiden nichtmenschlicher Tiere? Wer also wie Grümme unterstellt, dass ein Besuch im Schlachthof Lernende überwältigt, macht eine erste entscheidende und zutreffende Voraussetzung, ohne sich allerdings darüber selbst im Klaren zu sein: Er unterstellt, dass das, was dort passiert, schlichtweg überwältigend *ist* und nur *deswegen* Gefahr läuft, andere zu überwältigen. Wer so argumentiert, weiß also schon, dass diese Gewalt an Tieren etwas Schreckliches, Verstörendes, Erschütterndes darstellt, vor dem Menschen selbstverständlich nur zu gerne die Augen verschließen, und versucht daher aus durchaus nachvollziehbaren Gründen, Lernen diese Erfahrung zu ersparen. Letztlich ist auch die beinahe stereotype Forderung nach emotionsfreien Diskussionen nur ein Reflex dieses Erkenntniszusammenhangs: Anders nämlich als angesichts der Gewalt an Tieren kämen Grümme, Busmann und Haase vermutlich nie auf die Idee, ihre Forderung nach »Neutralität« und »emotionsfreien« Debatten im Angesicht von sinkenden Booten im Mittelmeer und sterbenden Flüchtlingen zu stellen – weil die Unanständigkeit dieser Forderung sofort und von allen Beteiligten als der entlarvende Mangel an Mitgefühl erkannt würde, den er faktisch artikuliert – gegenüber Menschen und Tieren.

Dass diese Forderung dennoch nur gegenüber tierethischen Kontexten erhoben wird, hat mit dem zweiten Aspekt zu tun: Der Vorwurf der Indoktrination bzw. der Überwältigung repräsentiert (2.) auch insofern eine dialektische Konstellation, als mit ihm etwas, das gesellschaftlich weitestgehend akzeptiert und zudem (noch)

17 Rößler (2016): Blödmachine Beutelsbach, 279.

legal ist, zugleich als etwas zutiefst Unzumutbares wahrgenommen wird. Diese Dialektik zwischen der aktuellen Legalität der Tierausbeutung bzw. »Tiernutzung« einerseits und ihrer gleichzeitig wahrgenommenen Unzumutbarkeit andererseits scheint mir eine wesentliche didaktische Bruchlinie zu sein, die vor allem eine fachwissenschaftliche, sekundär dann eine fachdidaktische Klärung erfordert: Der Vorwurf der Überwältigung, so wie er von Bussmann/Haase und Grümme vorgebracht wird, ist aber fatalerweise gerade so konstruiert, dass er erstere verunmöglichen soll, weil *expressis verbis* zwar eine Kontroverse behauptet, der Sache nach aber gerade unterbunden wird und von keiner der beteiligten Parteien als fachliches Desiderat benannt wird: Keiner der beiden Texte lässt auch nur ansatzweise ein Verständnis davon erkennen, dass es sich hier mindestens *auch* um eine zu führende fachwissenschaftliche Debatte handelt; beide argumentieren vielmehr aus der Sicherheit jener Überzeugung heraus, die diese Diskussion immer schon für geklärt hält. Damit bestätigen sie eine Einschätzung von Werner Friedrichs, der für die Rezeption des Beutelsbacher Konsenses feststellt, dass in ihren Diskursen

»nicht mehr weiter nach den tatsächlichen, materialen Problematisierungen gefragt [wird], sondern nur noch, wie sie zu behandeln sind. Das heißt der Beutelsbacher Konsens verdeckt den Prozess der Problematisierung. Er wirkt wie ein Schleier, der die problematisierende, mit-teilende Praxis hinter unterschiedlichen Positionen verschwinden lässt.«¹⁸

So gesehen verhalten sich die die o.g. Kritiken also hochgradig selbstwidersprüchlich und regelrecht vernunftwidrig: Sie erkennen die Überwältigung der Tiere implizit an und bestreiten sie zugleich (weil das sachliche Problem für sie immer schon geklärt zu sein scheint). Gerade für eine katholische Religionspädagogik, die sich unter dem unbescheidenen und titelgebenden Anspruch einer »pädagogischen Selbstaufklärung« im Licht eines emanzipierten und herrschaftskritischen Selbstverständnisses sonnt und dann trotzdem nur die bleibend androzentrischen, autoritären, tier- und frauenfeindlichen Ressentiments der eigenen Tradition reproduziert, ist diese Einsicht reichlich bitter. Die Überwältigung jedenfalls, vor der diese Kritik Lernende zu bewahren sucht, kennt demnach nur eine Alternative, nämlich das von den Lernenden zu leistende Einverständnis mit einer Vorentscheidung, die ihnen in der Sache immer schon abgenommen wird und daher durchaus autoritär zu nennen ist. Positionen, die wissen oder zumindest ahnen, die als pädagogisch verantwortete Positionen hätten wissen können und müssen, dass Schlachthöfe deswegen überwältigen, weil sie tötende Gewalt zur vollkommenen Belanglosigkeit machen, und die dennoch dafür votieren, besser darüber zu schweigen und Lernende davor zu schützen, sich ein eigenes Bild zu machen, offenbaren

18 Friedrichs (2023): Planet, We Don't Want to Have a Problem Anymore!, 8.

deswegen (3.) eine Haltung tiefer Unaufgeklärtheit. Wie kann man den Schlachthof als Ort der Überwältigung von Lernenden wahrnehmen und zugleich davon ausgehen, dass das, was dort passiert, grundsätzlich legitim und richtig sei? Es gibt ja durchaus gute inhaltliche Gründe, warum Menschen ihre Kinder zum Erdbeerpflücken aufs Feld mitnehmen, nicht aber zum Schlachthof. Der entscheidende Punkt ist aber: Erst ein solcher substantieller Unterschied kann den Überwältigungsvorwurf sachlich begründen (sofern man ihn nicht auch gegenüber dem Lernformat »Besuch auf dem Erdbeerfeld« erheben würde). Seltsamerweise scheinen aber die kritischen Einwände von Bussmann, Haase und Grümme einem Selbstverständnis zu entspringen, das eben diesen Unterschied zu leugnen hätte (und dies gerade in dem unterschweligen Wissen, wie problematisch diese Leugnung zugleich ist). Die Einseitigkeit ihrer Argumentation lässt zumindest vermuten, dass beide Perspektiven, würde man sie danach befragen, zwischen dem Abtrennen einer Erdbeere von der Pflanze und dem Durchtrennen der Hauptschlagader bei einem Schwein oder Rind lediglich marginale Unterschiede erkennen würden.¹⁹ Dass sie dennoch nur den Besuch im Schlachthof bzw. bereits einen harmlosen Film wie »Schweinchen Babe« als überwältigungsverdächtig einstufen, konterkariert diese Auskunft und offenbart den Widerspruch, in den sie sich verstrickt haben.

Meiner Überzeugung nach spiegelt sich eine vergleichbare Blockade auch in den oben referierten Kritiken: Sie *wissen* nämlich einerseits stillschweigend um die entsetzliche, zutiefst ungerechte und abgründige Wirklichkeit der Schlachthöfe, der länderübergreifenden Tiertransporte, der Vivisektionslabore und Tiermastanlagen, sonst ließe sich wohl kaum von »Überwältigung« sprechen – sie antizipieren also vollkommen zurecht, dass die Begegnung mit derartigem, menschengemachten Leid derart schlimm ist, dass sie kaum auszuhalten ist. Und *zugleich* ignorieren oder leugnen sie diesen Umstand, indem sie jene Positionen, die sich gegen diese Gewalt aussprechen, als verdächtig bzw. kriminell einstufen (wie im Fall von Bussmann und Haase) oder indem sie missliebige Positionen pathologisieren (wie im Fall von Grümme). Mit einem strukturell vergleichbaren Impetus hat daher auch Klaus Goergen in seiner (in der gleichen Ausgabe abgedruckten) Replik auf den Beitrag von Bussmann und Haase kritisch angemerkt, wie sehr der scheinbar ideologiefreie Standpunkt, den derartige Stimmen mit der größten Selbstverständlichkeit für sich reklamieren, selbst neue Normierungen produziert (Goergen 2016) und sich insofern selbst dem Vorwurf ausliefert, ideologisch zu sein. Man muss es wohl so deutlich sagen: Was ein solcher Rückgriff auf das Überwältigungsverbot entlarvt, der im Namen der Mündigkeit der Lernenden ausgesprochen wird, ist schlimmstenfalls wenig anderes als eine unaufgeklärte, sachlich hochprekäre und pädagogisch brandgefährliche Ideologisierung auf Seiten der Lehrenden.

19 Dass sie mit dieser unkritischen Gleichsetzung einem i.w.S. ökologischen Mantra folgen, haben die vorherigen Beiträge in diesem Band zeigen wollen.

4. Was bedeutet es, das Leid von Tieren zu sehen? Zum Verhältnis von Wahrnehmung und Moral

Die bisherigen Überlegungen dieses Beitrags haben die Beziehung von sinnlicher Wahrnehmung, dem Sehen insbesondere, und dem Feld der Moral in mehrfacher Hinsicht tangiert. Immer wieder hat dabei die Vorstellung eine wichtige Rolle gespielt, dass das Sehen von Tierleid unmittelbar auf das eigene moralische Urteil rückwirkt. Dieser Logik bedienen sich häufig, wie eingangs angesprochen, sowohl Akteur:innen bzw. Lehrende im Bereich der Tierrechtsbildung wie auch Akteur:innen im Bereich der Tierindustrien. Im Fall der letzteren haben die vorausgehenden Darlegungen exemplarisch gezeigt, dass hier häufig eine Doppelstrategie verwendet wird, die nochmals explizit benannt werden soll: Diese zielt zum einen darauf, offensichtliches Tierleid wie auch die Begegnung mit tierlichen Individuen möglichst aus dem öffentlichen Wahrnehmungskontext auszuklammern, zu verunmöglichen oder durch irreführende Ikonografien und andere euphemistische Deutungsrahmen zu überblenden. Diese Strategie scheint also durchaus von der impliziten Überzeugung getragen zu sein, dass tierindustrielle Kontexte notwendig mit dem Leiden von Tieren einhergehen, das dann in der Folge möglichst ausgeblendet bzw. überblendet werden soll.

Ein zweiter Teilaspekt dieser Strategie folgt einem anderen Muster, das im Rahmen der hier angestellten Überlegungen exemplarisch an der Position des Berufsschullehrers Köster deutlich geworden ist: In seinem Votum dafür, Schlachthöfe »emotionsfrei« zu erleben und vermeintlich bestehendes »Unwissen« zu überwinden, zeigt sich nicht mehr die vorherige Strategie, erkanntes Tierleid zu invisibilisieren. Die von Köster verfolgte Strategie besteht vielmehr darin, das Tierleid, die Objektifizierung und Abwertung von Tieren insgesamt, gar nicht als Problem anzuerkennen. Und auch das ist in dieser Form der Rekonstruktion seiner Wahrnehmung als einer Strategie vielleicht sogar noch zu unpassend formuliert: Immerhin scheint sehr vieles dafür zu sprechen, dass Köster in der Institution des Schlachthofs *tatsächlich* keinerlei moralisch-relevante Problematik erkennt (dies also nicht nur als Unterstellung und insofern strategisch nach außen trägt) und dass seine Wahrnehmungsfähigkeit in diesem Fall auf eine bloß technische Dimension im Umgang mit Tieren begrenzt ist. Dafür spricht vor allem jene Form der Wahrnehmung, die seine Schüler:innen im Umgang mit den Tieren zu erlernen haben. Wenn Köster etwa den vorbereitenden Unterricht dahingehend charakterisiert, dass die Schüler:innen »zunächst die Erkennungsmerkmale der Schlachtreife und Tipps zum Sortieren, Markieren und Notieren erarbeitet«²⁰ hätten. Den Lernenden werden hier also künstliche und letztlich rein ökonomische Wahrnehmungsmuster nahegelegt,

20 Köster (2016): Praxisnahe Schlachtschweinevermarktung, 80.

die sachlich hochprekär sind, insofern insbesondere der Begriff der Schlachtreife suggeriert, einen objektiven biologischen, quasi-natürlichen Sachverhalt abzubilden, faktisch aber eine technizistisch-verkürzte Ideologie ausdrückt, die den wirtschaftlich idealsten Tötungszeitpunkt zur proto-naturwissenschaftlichen Norm verkürt. Auch die Wahrnehmung beim ›Schlachthofbesuch‹ wird von Köster dementsprechend auf positivismusverdächtige Kompetenzen zurechtgestutzt: Die Bewertung der Tiere »anhand der Schlachtschweinekriterien« steht im Zentrum, deren Gewicht wird geschätzt und »mittels Einzeltierwaage nachkontrolliert«²¹. Ein derartiger pädagogischer Positivismus verkürzt nicht nur die Wahrnehmung von Lernenden, die möglicherweise (noch²²) ganz anders auf das fühlende, sicher ängstliche Tier vor ihnen blicken, auf eine bloß instrumentelle Schwundstufe dieser viel umfassenderen Wahrnehmung. Warnungen vor einer solchen irregeleiteten Pädagogik, die Lernende dazu anhält, eigenen Erfahrungen systematisch zu misstrauen und die Wirklichkeit wesentlich unterkomplexer und trivialer wahrzunehmen als man dies offensichtlich könnte, sucht man Grümme, Bussmann und Haase vergeblich. Umso mehr Aufmerksamkeit hätte das pädagogische Manöver, das Köster in seinem Beitrag offenherzig darlegt, gleichwohl verdient. Immerhin verkürt er – und zwar in einer fulminanten Fehlinterpretation tatsächlicher Aufklärung – die freiwillige Selbstlimitation der Vernunft derartiger Lehrender auf die Ebene der instrumentellen Vernunft zur pädagogischen Norm. Wenn irgendein Lernsetting als Indoktrination zu kennzeichnen ist, dann ist es überdeutlich diese Form der Vereinnahmung, die – eingepfercht in die engen Grenzen einer selbstaufgelegten reduktionistischen Wahrnehmung – diese auf pädagogischem Wege den eigenen Schüler:innen aufoktroiert. Köster *sieht* in dem Phänomen industrieller Tiertötung also in der Tat etwas gänzlich anderes als bspw. Grümme dies tut, dessen Versuch, diese Wirklichkeit vor Lernenden zu verbergen, zumindest noch ein sehr rudimentäres Bewusstsein dafür erkennen lässt, dass hier letztlich anders auf jene

21 Ebd.

22 Dazu auch die Erfahrungen des Theologen Ebermut Rudolph, der immer wieder den Austausch mit ›Metzgerklassen‹ gesucht hat und davon wie folgt berichtet: »Mein Wunsch, mit Metzgerlehrlingen vor der Klasse zu diskutieren, wurde bisher verschieden aufgenommen. Der Leiter der Metzgerklassen an der Berufsschule Kempten bat mich, von diesem Vorhaben abzusehen mit folgenden Begründungen: 1. Die jungen Leute bzw. zumindest ein Teil derselben, befände sich in einer »völlig neuen Situation«, in einem Zustand »totaler Umstellung«. Unter den 30 Lehrlingen im Jahre befänden sich immer einige, die wochenlang brauchten, um sich an die Praxis des Schlachtens zu gewöhnen. Einzelne sprängen wieder ab. Es könne nun sein, dass durch meine Befragungsaktion die jungen Leute erst auf Schuldkomplexe aufmerksam würden, die sie in einer Form »psychischen Selbstschutzes« von sich abwehren müssten, um nicht »moralisch zugrunde zu gehen«. 2. Es bestehe Gefahr, dass von den Betrieben her, in denen die jungen Leute arbeiteten, Schwierigkeiten gemacht würden, dass dort die Meinung entstehe: »Die Schüler werden gegen uns aufgehetzt.« Rudolph (2000): Das Mitleid des Metzgers, 268.

Wirklichkeit geblickt wird, die mit dem Begriff ›Schlachthof‹ ausgesagt ist, sich (und anderen) diese Wahrnehmung allerdings zugleich sofort zu verbieten scheint. Damit ließe sich festhalten, dass Grümme und Köster (und mit ihnen selbstredend viele andere) zwei diametral verschiedene, aber durchaus prototypische Wahrnehmungsmodi repräsentieren, die nicht unkritisch ineingesetzt werden sollten – etwas salopper formuliert, ließen sich die beiden Positionen also auf zwei selbstwidersprüchliche Empfehlungen bringen: »Schaut ruhig her, hier gibt es nichts zu sehen« (Köster) und »Schaut besser weg, hier geschieht Unzumutbares« (Grümme).

Der damit rekonstruierte Unterschied erklärt sich auch daher, dass das gemeinte *Sehen* jeweils anders konnotiert ist bzw. anders praktiziert wird: Kösters Weg setzt darauf, die Wahrnehmung seiner Schüler:innen auf einen mechanischen Akt des Registrierens zu verkürzen und das gemeinte ›Sehen‹ insofern mit einem vormoderen Verständnis abbildhafter Perzeption in einem annähernd positivistischen Sinne gleichzusetzen, weil er ein solches quasi-mechanisches Abbild-Sehen als deutungsfrei und objektiv missversteht (worin er allerdings keinesfalls allein sein dürfte). Gegen dieses Missverständnis ist Kösters Text selbst wohl Beleg genug für die Tatsache, dass auch (und vor allem) eine derart reduktionistisch verstandene Wahrnehmung letztlich immer wieder vorgegebene Deutungen reproduziert (die dann allerdings naturalisiert und einer Kritik damit entzogen werden, wie Begriffe wie ›Schlachtschweine‹ bzw. ›Schlachtreife‹ zeigen). Die Tragik dieser pädagogischen Option liegt m.a.W. also darin, dass sie durch die (nochmals: freiwillige und anlasslose) Verkürzung menschlicher Wahrnehmungsfähigkeit auf eine positivistische Ebene glaubt, gesellschaftlichen Deutungen entkommen zu können, während sie diese faktisch allerdings gerade perpetuiert und gesellschaftliche Konventionen als etwas scheinbar Natürliches zur zweiten Natur erhebt, der gegenüber man sich dann tragischerweise als gebunden erlebt.

Damit kann ein erstes Missverständnis klarer formuliert werden: Die Annahme, dass das Sehen von Tieren (bzw. von Tierleid) annähernd automatisch einen Handlungsimpuls zu ihren Gunsten auslöst, ist in mindestens zweifacher Hinsicht zu unpräzise und daher zu korrigieren. Zunächst (a.) deswegen, weil der Begriff des Sehens – wie oben gezeigt – zumeist unterbestimmt und mehrdeutig ist: Es ist durchaus möglich, Tierleid zu sehen und es nicht als moralisch bedeutsam anzuerkennen, geschweige denn daraus sofortige Handlungsimpulse zu entwickeln (dies gilt für menschliches Leid natürlich ebenso). ›Sehen‹ beschreibt in diesem Fall also eine quasi-mechanische Form des (vermeintlich) wertfreien Registrierens und Abbildens. Die Art des Sehens, die hingegen in aller Regel mit der oben genannten Annahme verknüpft ist, bezieht sich demgegenüber auf ein ›moralisches Sehen‹, das im Folgenden noch näher diskutiert wird. Zudem ist auch (b.) eine Prämisse, die dieser Annahme zugrunde liegt, unterbestimmt – sie betrifft das Verhältnis von Sehen und Handeln, das meist in einer Weise chronologisch bzw. linear bestimmt wird, der zufolge das Handeln dem Sehen folgt. Diese Beziehung kann in ihrem Funk-

tionszusammenhang und ihrer Kausalität jedoch vielfach auch umgekehrt aufgefasst werden, in dem Sinne, dass erst ein konkretes Handeln bestimmte Formen des Sehens, d.h. der moralischen Wahrnehmung ermöglichen (aber auch wirksam unterbinden) kann. Auch das Töten von Tieren, ebenso wie auch das ihm vorausgehende Taxieren, Messen, das Zurechtkürzen eines empfindsamen Wesens auf einen bloßen Gegenstand, sind Handlungen, die – wie etwa die US-amerikanische Moralphilosophin Alice Cary argumentiert – dazu beitragen, dass die Bedeutung von anderen Individuen unserem Verstehen und unserer Wahrnehmung entzogen wird. Durch die Mitschuld daran, ein anderes Wesen getötet zu haben, insofern also durch eine bestimmte Form von Praxis, nehmen sich Menschen letztlich auch selbst die Möglichkeit, etwas über sie zu verstehen und dieses Wesen als verstehenswürdig und als moralisch relevant zu begreifen. Die Kultivierung einer Wahrnehmung, die einen solchen Bedeutungsentzug zur Norm erklärt, trägt auf dieser Weise zur *Ent-Weltlichung* der Wirklichkeit bei, weswegen Cary betont, dass

»a person who lacked certain modes of appreciation might be missing something, our task is to demonstrate that, in this particular case, the person who doesn't or can't look upon the [animal in a slaughterhouse] in a manner that reveals fleshly susceptibility is failing to register something that is actually there.«²³

Auch Cary geht hier also davon aus, dass der Wahrnehmung nicht nur ein Detail, sondern etwas Substanzielles entgeht, wenn sie sich lediglich darauf beschränkt, Daten und Fakten zu registrieren. Ein solcher Zugang läuft nicht nur regelmäßig Gefahr, Tierleid auf objektivierbare Tatsachen (wie Gewebeschädigungen, noxische Reize) zu verkürzen und Formen des Unrechts, das wie im Falle von Entwürdigungen und Demütigungen über bloßen Schmerz hinausreicht, aus dem Blick zu verlieren.²⁴ Er erkennt letztlich auch systematisch die Bedeutung von Moral, die nicht darin besteht, einige zuvor festgelegte empirische Kriterien zu registrieren und nachträglich moralisch zu adeln – und den der Sache nach eigentlich unklaren Übergang vom Sein zum Sollen (den insbesondere die »Moralische-Status-Theorien« regelmäßig vollführen) damit zu überspielen. Moral ist demnach *kein* sekundäres Label für ausgewählte empirisch erfassbare Qualitäten, die zuvor wahrgenommen würden und der Bewertung als moralisch-relevant vorausgingen: Unsere Wahrnehmung selbst erscheint uns vielmehr immer schon als moralisch, d.h. als werthaltig gefärbt. Anders ausgedrückt: In der moralischen Wahrnehmung selbst erscheinen Sein und Sollen in einer Weise amalgamiert, die jeden Versuch, sie in ihre

23 Cary (2021): *Seeing Animal Suffering*, 142. Cary bezieht sich hier auf die Erzählung »Der erste Schritt« von Leo Tolstoi, in der der Autor einen ersten »Besuch« im Schlachthof verarbeitet.

24 Cary/Cruen (2022): *Animal Crisis*, 85, sprechen in diesem Zusammenhang von »harm-transcending violations«.

deskriptiven und normativen Anteile aufsplitten zu wollen, nicht nur grundsätzlich verunmöglicht, sondern die dieses Manöver einer künstlichen Trennung auch dem Verdacht unterzieht, ideologiebehaftet zu sein. Die Erfahrung des Ethischen, die sich in der Wahrnehmung fremden Leidens äußert, zeigt sich gerade dann, wenn man sie phänomenologisch rekonstruiert, als etwas, das keine positivistisch abgesicherte bzw. gängelnde Stütze in einer ihr vorausgehenden theoretischen Vorentscheidung hat.

Tierleid wahrzunehmen bedeutet dann gerade nicht, ein prinzipiell rein deskriptiv erfassbares Moment (etwa eine konkrete, messbare Schmerzreaktion oder eine andere konkrete Eigenschaft oder Fähigkeit von Tieren) zu registrieren und diese anschließend normativ zu bewerten. Es bedeutet vielmehr, diese so zentrale ethische Differenz als künstlich, zumindest aber als nachträglich zu erleben. Eine in einem Kastenstand eingepferchte Sau dabei zu sehen, wie sie sich panisch, quiekend und mit aufgerissenen Augen in das Metallgestell dieses Käfigs verbeißt; die brutale Verladung von ausgemergelten Kühen auf Überseeschiffe oder die ängstlichen Augenpaare von Kälbern durch die Luftschlitze der Schlachttransporte zu sehen – in solchen Erfahrungen scheint die Trennung von deskriptiven und normativen Anteilen der eigenen Wahrnehmung kaum bzw. nur um den Preis ihrer moralischen Relativierung möglich zu sein. In diesem Sinne argumentiert auch Crary dafür, dass (menschliche und nichtmenschliche) Tiere wahrnehmbare, beobachtbare und objektive moralische Charakteristika haben und in Crarys Diktion daher *inside ethics*, d.h. innerhalb einer immer schon moralisch gefärbten Wahrnehmung vorkommen.²⁵ Einen Rückhalt findet diese Annahme auch in der phänomenologischen Rekonstruktion der Wahrnehmung bei Maurice Merleau-Ponty, der ebenfalls darauf pocht, Wahrnehmung von einem bloßen Akt des passiven Abbildens oder Registrierens zu unterscheiden. Etwas wahrzunehmen sei vielmehr die Konstitution einer Bedeutungsbeziehung: Die sehende Wahrnehmung, die insbesondere die Augen gewährleisten, ist »ein gewisses Vermögen des Zugangs zu den Dingen, nicht ein Schirm, auf den sie sich projizieren«²⁶.

Damit ist auch vorausgesetzt, dass die moralisch wahrnehmbare Objektivität, die sich etwa in der Empfindung des unmittelbaren Mitleidens zeigt, gerade in der Wirklichkeit anderer, fremder Subjektivität angelegt ist und dass eine solche (Tier-)Ethik die hermeneutische bzw. letztlich auch bildungstheoretische Aufgabe hat, dasjenige erfassen, zeigen und vermitteln zu können, was im Leben von anderen (Tier-)Subjekten Bedeutung hat. Ansätze, die die Mitleidenschaft mit anderen Subjekten so konzipieren, verweisen zur Erkundung und Artikulation dieser Bedeutung dabei häufig auf künstlerische und literarische Zugänge, in denen die immer schon werthaltige Coloratur der Wirklichkeit deutlich zum Ausdruck

25 Crary (2016): *Inside Ethics*.

26 Merleau-Ponty (2011): *Phänomenologie der Wahrnehmung*, 324.

kommt. Gemessen an z.B. möglichst objektiven Fotografien sind künstlerische bzw. literarische Werke in der Tat ein wesentlich geeigneteres Medium, um die Bedeutung anderer Tiere vermittelbar werden zu lassen, weil sie uns an der Wahrnehmung einer anderen (menschlichen) Person teilhaben lassen, die bereits vor uns einen genaueren Blick für diese Bedeutung gewonnen und ihn künstlerisch verarbeitet hat.

Legt man diese Überlegung zugrunde, dann kann es nur überraschen, mit welcher Beharrlichkeit selbst Tierschutz-Organisationen bis heute daran festhalten, die Aufmerksamkeit von Menschen allein über dargebotene Zahlen und Fakten zu erreichen, über bloß positivistische Größen also für die grauenvolle Wirklichkeit der allermeisten Tiere sensibilisieren zu wollen. Hier sollte bereits die Tatsache stutzig machen, dass beispielsweise auch Zoos die von ihnen voyeuristisch ausgestellten Tiere in einer vergleichbaren, also objektivierten Weise charakterisieren – die entsprechenden Info-Tafeln dieser Einrichtungen dürften das zu genüge belegen. Das reale Leiden und die Leidensfähigkeit eines Wesens zu erkennen, bedeutet jedoch nicht ausschließlich und auch nicht an erster Stelle, bestimmte empirische Merkmale in Form von positivistischen Fakten zu registrieren. Die Fähigkeit, wirklich zu erfassen, was es bedeutet, dass einem anderen Wesen Unrecht und Leid zugefügt wird – und eben diese Fähigkeit wollen schließlich auch Tierschutz-Organisationen wecken und stärken –, besteht gerade nicht darin, ein Wesen lediglich in einem klassifikatorischen Akt der Gruppe empfindungsfähiger Tiere zuzuordnen und ihm den Status als empfindungsfähiges Wesen deswegen zuzugestehen, weil zuvor bestimmte, im weitesten Sinne biologische Merkmale an ihm festgestellt wurden. Dieses abstrakt-kategoriale Wissen ist zwar weder überflüssig noch unnötig, es bedarf jedoch zu seiner Vervollständigung und Wirksamkeit einer Form des konkreten, singulären Wahrnehmungswissens. Dies ist deswegen der Fall, weil die abstrakte Zuordnung zur Sphäre der empfindungsfähigen Wesen allein noch keinen wirklichen Handlungsgrund darstellt, also im engeren Sinne auch nicht der Letztgrund dafür ist, das jeweilige Wesen moralisch schützen zu wollen. Ein Wesen ist also nicht deswegen moralisch relevant, weil es empfindungsfähig ist – die Empfindungsfähigkeit ist nur der in die Sphäre des Theoretischen und Abstrahierbaren erhobene Hinweis darauf, dass man es mit einem *Subjekt* (und das heißt: mit einem letztlich gerade nicht abstrahierbaren Wesen) zu tun hat – und erst diese Subjektivität ist es, die ein Wesen moralisch bedeutsam und wertvoll macht.

So betrachtet, eignet der Empfindungsfähigkeit als moralischer Kategorie also eine gewisse Vorläufigkeit an: Sie selbst ist nur insofern moralisch entscheidend, als sie auf eine Wirklichkeitsebene verweist, innerhalb derer die Empfindungen Bedeutung für ein Subjekt entfalten. Nochmals anders formuliert kann man also sagen, dass das Kriterium der Empfindungsfähigkeit das grundlegende Problem der Moralphilosophie spiegelt, dass man objektiv über etwas Subjektives zu sprechen sucht. Die Empfindungsfähigkeit bildet also die erste Abstraktionsstufe jenseits des

eigentlich relevanten, aber *per definitionem* nicht objektivierbaren Subjekts. Dieser wenn auch nur minimale Grad der Distanzierung (vom eigentlich entscheidenden Subjekt hin zur abstrakten Eigenschaft der Empfindungsfähigkeit) kann also dazu führen, dass die Empfindungsfähigkeit als solche mit dem eigentlichen Grund der Moral verwechselt wird, der aber einzig und allein im Subjekt selbst liegt. Und dieses Subjekt ist nicht deswegen moralisch relevant, weil es empfindungsfähig ist (d.h.: die Empfindungsfähigkeit ist kein moralphilosophischer Selbstzweck), sondern die Empfindungsfähigkeit verweist darauf, dass ein Wesen das, was mit ihm geschieht, selbst erlebt, also mit Bedeutung versieht und insofern werthaltig erfährt: Dass sich die Welt an ihm in gewisser Weise also verdoppelt. Subjekte sind in dieser Hinsicht so etwas wie Punktspiegelungen des gesamten Universums an einer einzigen Stelle seiner selbst.

Dieses Wissen um die Subjektivität des anderen, das dann zumeist in die Formel von der Empfindungsfähigkeit gekleidet wird, geht mit der seltsamen Tatsache einher, dass es, obwohl es sich einer Objektivierung entzieht, an subjektiv empfundener Wirkmächtigkeit, Handlungswirksamkeit und Stärke mit keiner anderen Form des Wissens vergleichbar sein dürfte: Wer in der Theorie von den erkenntnistheoretischen Grundannahmen des Determinismus oder des Solipsismus überzeugt sein mag, wird diesen Annahmen in seiner Lebenspraxis dennoch beständig zuwider handeln, vor allem deswegen, weil diese Überzeugungen fast immer unspezifisch und abstrakt bleiben; bei dem Wissen darum, es mit einem anderen Subjekt zu tun zu haben, ist dies fast immer gänzlich anders: Hier benötigen Menschen fast immer äußere Zwänge oder andere starke Motive, um die intuitive Erkenntnis verdrängen zu können, dass sie es mit einem moralisch wertvollen Subjekt zu tun zu haben. Zugleich liegt in dieser Konstellation auch der tiefere Grund dafür, dass die Plausibilität des ganz zu Beginn angesprochenen Schlusses vom Sehen auf das Handeln – konkret also: vom erfahrenen Tierleid zu einer Weise des Handelns, die dieses Leid lindern und besser noch abschaffen, die zudem kein weiteres Tierleid produzieren will – derart stark in unseren Überzeugungen verwurzelt ist. Deutlich geworden ist mittlerweile, dass damit kein Sehen im bloß physiologischen Sinne, kein quasi-mechanisches Abbilden oder Registrieren gemeint sein kann. Worauf der Schluss aber zurecht hinweist, ist ein, wenngleich nicht zwingender, so aber doch sehr wahrscheinlicher Zusammenhang, der nun auch klarer benannt werden kann. Ein Tier leiden oder seiner Würde beraubt zu sehen, geht mit jener Art von moralischem Sehen einher, die das Tier als Subjekt wahrnimmt, dem es nicht gleichgültig ist, was mit ihm geschieht; und eben diese Einsicht in das andere Wesen als Ort der Bedeutungszuschreibung führt Menschen mit übergroßer Wahrscheinlichkeit dazu, die Einschätzung, dass das Wesen gleichgültig wäre, aufzugeben. *Einsicht* meint hier natürlich keine Transparenz – nicht die Durchschaubarkeit des Gegenübers ist das Ziel dieser Wahrnehmung, nicht dessen schonungslos überbelichtete Enthüllung oder die Entlarvung einer inneren Mechanik als der vermeintlich eigentlichen Wirk-

lichkeit hinter der äußeren Fassade. Fremde Subjektivität entzieht sich dieser Objektivierung ebenso wie allen Besitzansprüchen und Aneignungsversuchen, aber sie tut dies in einer Weise, die dennoch verheißungsvoll ist, weil sie – mit dem französischen Philosophen Emmanuel Levinas gesprochen – die *sichtbare Verborgenheit* des Anderen aufzuzeigen vermag. Sichtbar ist diese Verborgenheit, weil sie durchaus wahrnehmbar ist, weil sie die Subjektivität des Anderen nicht einfach mystifiziert und zum unerkennbaren Geheimnis erklärt. Dass sie dennoch eine Verborgenheit markiert, richtet sich gegen positivistische Versuche, sie auf eine eindeutige, streng naturwissenschaftliche Ebene zu transponieren, sie also gewissermaßen weg zu erklären.

5. Ein Beutelsbacher Konsens 2.0?

Von diesen Überlegungen zum moralischen Sehen her sei nun noch einmal der Bogen zurück zur Problematik der pädagogischen Überwältigung geschlagen, die der Beutelsbacher Konsens für politische Bildungsprozesse zu eliminieren sucht. Unter Einbezug der vorherigen Überlegungen scheinen mir noch zwei wesentliche Fragen von zentraler und bislang ungeklärter Bedeutung zu sein.

Zunächst: Wenn hier (1.) vorausgesetzt wird, dass Moral nicht die Form eines nachträglichen normativen ›Upgrades‹ von letztlich empirischen Kriterien annimmt und die Ethik dementsprechend nicht als moralische ›Klassifikationsbehörde‹ (oder noch etwas harscher, aber wohl treffend formuliert: als Appendix der weitestgehend positivistischen Naturwissenschaften) zu rekonstruieren ist, sondern vielmehr als (Reflexion auf) eine Form der Wahrnehmung beschrieben werden kann, in der deskriptive und normative Anteile untrennbar verbunden sind, dann stellt sich angesichts der vorherigen Problemfelder die Frage, ob mit einer solchen moralischen Wahrnehmung zugleich so etwas wie eine anthropologische Konstante beschrieben sein soll, die allen Menschen unterstellt wird und so in den Rang einer Transzendentalie aufrückt? Müsste also, wenn dies vorausgesetzt würde, jenen Stimmen, die etwa in Schlachthöfen keinerlei moralisch relevanten Geschehnisse wahrzunehmen vermögen, ein entsprechendes Defizit unterstellt werden – und dies wohlgemerkt von einer Position aus, die eben diese Fähigkeit sehr wohl für sich selbst beansprucht?

Eine solche Annahme wäre an anspruchsvolle epistemologische (und politische) Voraussetzungen geknüpft. Es wäre dann zwar womöglich denkbar, dass einige Menschen (von anderen unmittelbar als solches) wahrgenommenes Leid und Unrecht zwar sinnesphysiologisch erblicken, aber nicht im o.g. Sinne *sehen* können. Die so häufig unterstellte Unmittelbarkeit, dass Menschen Unrecht einfach nur zu sehen bräuchten, um sich dagegen einzusetzen, funktioniert in dieser simplifizierten Weise also deswegen nicht, weil sie mit einem unterkomplexen

Verständnis des Sehens arbeitet, wie oben bereits dargelegt wurde: Das moralische Erfassen einer Situation hängt dann mit konzeptuellen Vorbedingungen, also begrifflichen Strukturen zusammen, die das Sehen leiten und vorstrukturieren.²⁷ Ob sich Menschen einem Tier gegenüber verpflichtet fühlen, hängt also zunächst davon ab, wie sie das jeweilige Wesen zu sehen gelernt haben: Eine Person, die in einem Individuum also intuitiv ein dem Menschen verfügbares ›Nutztier‹ erkennt, kann das entsprechende Individuum zwar im physiologischen Sinne sehen, sie kann es aber nur zu einem Bruchteil der Möglichkeiten erfassen, die es tatsächlich zu sehen gäbe. Gegen die Annahme, dass es ein gewissermaßen natürliches und intuitives »richtiges Sehen« gibt, wie es z.B. auch Crary teilweise vertritt, muss hier also festgehalten werden, dass ein solcher Reduktionismus in der Wahrnehmung erst im Licht anderer Formen der Wahrnehmung als solcher zu diagnostizieren ist und dass seine Überwindung eine bestimmte, nämlich zugleich allgemeine wie konkrete Form des Wissens darüber voraussetzt, was ein Subjekt ist. So betont Michael Hauskeller unter Rückgriff auf die aristotelische *phronesis*-Lehre, dass die Kenntnis von allgemeinen Regeln (wie etwa der Norm, anderen Subjekten nicht zu schaden) ohne die Kenntnis des jeweils Individuellen und Besonderen nutzlos, die Verbundenheit beider Formen des Wissens also entscheidend sei:

»Um einen moralischen Grund zu haben, einem gegebenen leidensfähigen Lebewesen kein Leid zuzufügen, benötige ich ein doppeltes Wissen, nämlich erstens, dass es falsch ist, einem leidensfähigen Wesen Leid zuzufügen, und zweitens, dass es sich bei dem gegebenen Lebewesen um ein solches leidensfähiges Wesen handelt (von dem ich weiß, dass es falsch ist, ihm Leid zuzufügen). [...] Wenn ich es aber entweder überhaupt nicht oder nicht *wirklich* als leidensfähig erkenne, dann kann es mir passieren, dass ich ihm – obwohl es faktisch meiner allgemeinen Handlungsmaxime widerspricht – ein Leid zufüge, da ich zwar das Wissen habe, dass es schlecht ist, leidensfähigen Wesen Leid zuzufügen, nicht aber das Wissen, dass es schlecht ist, gegenüber *diesem hier* auf eine Weise zu handeln, die, wie ich weiß, bei leidensfähigen Wesen Leid verursachen würde.«²⁸

Dass diese Form des Wissens gerade nicht mit naturwissenschaftlich generiertem Wissen zu identifizieren ist, zeigt der Vergleich damit, wie wir einander, d.h. wie

27 Sezgin (2018): Ein Schaf ist ein Schaf ist ein Schaf ist ein Schaf, 56: »Dass es uns Menschen möglich ist, die Herkunft und die Geschichte hinter der Milch entweder ganz auszublenden oder aber umgekehrt zwar das Leid der Kuh zu sehen, es aber zu ignorieren (wie es ja auch heutige Milchbauern tun), funktioniert natürlich nur, weil wir Menschen nicht wirklich mit den Augen sehen, sondern das rein optisch Wahrgenommene mithilfe von meist vorbewussten Konzepten und Begriffen erst zum Gesehenen formen.«

28 Hauskeller (1999): Was bedeutet es, um das Leid eines anderen zu wissen?, 140f.

wir andere Menschen als moralisch wertvolle Subjekte wahrnehmen. Denn an Menschen gibt es kein einziges objektivierbares, empirisch messbares Merkmal, keine Fähigkeit oder Eigenschaft, das bzw. die allein die Würde und moralische Schutzwürdigkeit des jeweiligen Individuums garantiert. Trotzdem ist es nicht falsch zu behaupten, dass wir die Würde anderer Menschen regelrecht wahrnehmen und insofern auch sehen können: Wir betrachten andere Menschen in einer Weise, die es (den allermeisten von) uns tatsächlich verunmöglicht, sie als tötbares, essbares oder anderweitig verwertbares Material zu *sehen*: Es ist ja (glücklicherweise) nicht so, dass wir in den anderen Menschen, die tagtäglich unseren Weg kreuzen, *eigentlich* ein mögliches Abendessen auf zwei Beinen sehen und uns dann erst und einigermaßen widerwillig und mühsam unserer moralischen Überzeugungen erinnern müssten, denen zufolge die Weiterverarbeitung dieser Personen gewisse moralische (und alsbald auch juristische) Probleme mit sich brächte. Das Gegenteil trifft vielmehr zu: Wir haben offenbar gelernt, Menschen als etwas anderes zu *sehen* als ein laufendes und sprechendes Stück Fleisch. Diese Wahrnehmung hat sich vor allem durch unsere Erziehung in einer Weise habitualisieren können, die dazu führt, dass auch die Einsicht, dass es kein objektives Merkmal, keinen objektivierbaren empirischen Grund für diese Wahrnehmung gibt, nichts an dieser Form der Wahrnehmung ändert: *Angesichts* eines anderen Menschen steht es uns deswegen durchaus nicht frei, ihm keinen Wert mehr beizumessen. Für die Frage nach der epistemologischen Verfasstheit einer solchen Form moralischer Wahrnehmung kann dies bedeuten, dass deren Status als anthropologische Konstante im engeren Wortsinn nicht eingelöst bzw. in Anspruch genommen werden kann; sinnvoller wäre es deswegen, eine Theorie moralischer Wahrnehmung z.B. in Anlehnung an Iris Murdochs Moralphilosophie und somit als eine Weise moralischer Aufmerksamkeit zu beschreiben, die erlernt, geübt und letztlich habitualisiert werden kann, wie Murdoch betont:

»[...] ich würde behaupten, dass es auf der Ebene des ernstesten, gesunden Menschenverstandes und gewöhnlicher, nichtphilosophischer Reflexion über die Natur der Moral völlig offensichtlich ist, dass Güte mit Erkenntnis verknüpft ist: nicht mit unpersönlicher, quasiwissenschaftlicher Erkenntnis der gewöhnlichen Welt [...], sondern mit einer umsichtigen und ehrlichen Wahrnehmung dessen, was wirklich der Fall ist, mit einer geduldigen und gerechten Betrachtung und Erkundung dessen, was vor einem ist – mit Erkenntnissen also, die uns nicht einfach zufallen, sobald wir unsere Augen öffnen, sondern die das Ergebnis einer uns sicher bestens vertrauten moralischen Disziplin sind. [...] Wenn ich auf richtige Weise aufmerksam bin, dann gibt es nichts zu entscheiden, und das ist der höchste Zustand, den es anzustreben gilt.«²⁹

29 Murdoch (2023/1970): Die Souveränität des Guten, 54–56.

Für die Relevanz des Beutelsbacher Konsenses ist diese Überlegung wichtig, weil sie darauf hinweist, dass Vorwürfe der Überwältigung in jener Form, wie sie zu Anfang beschrieben wurden, häufig einen Indikator dafür darstellen, dass vergleichbare Lernprozesse auch in unserer Beziehung zu anderen Tieren stattfinden und stattgefunden haben, und dass die Artikulation einer – sei es real oder vermeintlich – drohenden Überwältigung auf ein entsprechendes Wahrnehmungsgefälle hinweist. Sich selbst oder andere also von vermeintlich unklaren Tierrechtsforderungen oder der Erfahrung von Gewalt auf Schlachthöfen überwältigt zu erleben, spiegelt genau diese Erfahrung dann entweder auf *intersubjektiver* Ebene (weil Tierrechtler:innen gemessen an der eigenen moralischen Wahrnehmung von Tieren etwas scheinbar Unangemessenes einfordern, also etwas anderes in Tieren wahrnehmen, als man selbst es tut) oder auf *innersubjektiver* Ebene (weil die Intuition, dass das Erleben von Schlachthöfen überwältigend ist, die eigene moralische Wahrnehmung davon karikiert, was Tiere gemäß der »offiziellen« Überzeugung, wie man sie bislang vertreten hat, zu sein haben) wider. Diese Diskrepanz deutet also, nochmals anders formuliert, auf unterschiedliche Ausprägungsgrade moralischer Wahrnehmung hin. Diese können, entgegen einem weitverbreiteten Vorurteil, nicht einfach relativistisch gegeneinander ausgespielt werden; sie müssen vielmehr auf der Ebene moralischer Gründe diskursiv erörtert werden – in dem Bewusstsein, dass die erlebte Wahrnehmung diesen Gründen vorausgeht. Dass ein solcher Diskurs dabei gerade von den Akteur:innen unterbunden oder als unnötig empfunden wird, die Tierrechte für abwegig halten und die ihre eigene Wahrnehmung damit verabsolutieren, ist bereits in den vorherigen Kapiteln dargelegt worden. Darin zeigt sich also erneut, wie sehr ausgereicht jene Positionen, die gegen eine Überwältigung oder gegen die Indoktrination von Lernenden wettern, selbst ideologische Manöver und Diskursabbrüche produzieren.

Damit lässt sich (2.) eine weitere an den Beutelsbacher Konsens zurückgebundene Frage präziser in den Blick nehmen: Wie genau ist nun mit dem Urteil umzugehen, dass die Darstellung extremen Tierleids in z. B. schulischen Kontexten Gefahr läuft, Lernende zu überwältigen? Nachdem die ideologische Instrumentalisierbarkeit dieses Einwands zuvor bereits diskutiert wurde, soll der berechtigte Gehalt dieser Kritik allerdings noch näher geprüft werden. Zweifelsohne wird auch eine »Exposure-Didaktik« nicht das Ziel verfolgen, Lernende vollkommen unvermittelt und überrascht mit z. B. Bildmaterial zu konfrontieren, das etwa die Wirklichkeit der Tierindustrie und das Leiden der sog. Nutztiere zeigt; sie folgt in aller Regel nicht dem Ziel der emotionalen Überrumpelung, sondern dem der Aufklärung über gesellschaftliche Wirklichkeit und Formen massivster sozialer Ungerechtigkeit. Deswegen verwehrt sie sich davor, Lernenden die Möglichkeit zu verweigern, sich mit diesen Realitäten auseinanderzusetzen, ebenso wie sie davon absieht, diese Wirklichkeiten im Stil der einschlägigen Materialien von Ministerien und Landwirtschaftsressorts zu beschönigen und die faktische Gewalt

zu relativieren und zu normalisieren. Und trotzdem ist der Einwand damit nicht aus der Welt geschafft. Hilfreich kann hier ein Blick auf die Parallel-Diskussion in der historisch-politischen Bildung sein, die in gewisser Weise vor strukturanalogen Herausforderungen steht. Im Kontext der politischen Bildungsstätten, die die Nazigräuel dokumentieren, stellen sich vergleichbare Fragen zum Verhältnis von Aufklärung und überfordernder Überwältigung: So galt die unmittelbare Konfrontation mit dem Grauen der Vernichtungslager zunächst als probates Mittel der Aufklärung in schulischen wie außerschulischen Bildungsprozessen. Der Geschichtspädagoge Matthias Heyl kritisiert daran, dass derartige Szenarien vielfach mit einer didaktischen Rahmung einhergehen, die dann womöglich zurecht als Betroffenheitspädagogik kritisiert wurde:

»Oft wird dies mit der starken, oft unausgesprochenen Erwartung verbunden, die Jugendlichen sollten beim Gedenkstättenbesuch in emotionalen Lernprozessen Empathie mit den Opfern des Nationalsozialismus entwickeln. Wir wissen aber, dass Drastik und Überwältigung ebenso dazu geeignet sind, Zugänge eher zu verschließen, wie wir um das Widerstandspotential Jugendlicher wissen, die sich – zurecht – dagegen wehren, wenn sie zum Objekt einer ›Choreographie der Emotionen‹ von außen gemacht werden. Gerade die hohe soziale Erwünschtheit gewisser emotionaler Reaktionen blockiert die emotionale Auseinandersetzung zuweilen.«³⁰

Eine derartige Konstellation dürfte Parallelen zur Thematisierung tierethischer Fragen in Lernkontexten aufweisen, in denen die Ausbildung von Empathie bzw. moralischer Wahrnehmung vielfach in einer Weise forciert wird, die die nötige vorherige Übung und Ausbildung von Empathie bzw. moralischer Wahrnehmung überspringt und die komplexe Voraussetzungshaftigkeit dieser Fähigkeit damit gefährlich unterschätzt. Heyl betont daher mit Blick auf die Gedenkstättenarbeit, dass die

»Erwartung von emotional eingeleiteten Prozessen der Empathiebildung [...] an dem Mangel an Empathieerfahrungen der Jugendlichen irre[läuft]. Bei Gruppen, deren Gedenkstättenbesuch die Züge einer Zwangsvorführung trägt, müssen wir oft ein hohes Maß an Empathiefreiheit zwischen Lehrern und Schülern wahrnehmen. Hinzu kommt die besondere thematische Aufladung: Im Geschichtsunterricht über die Französische Revolution beispielsweise wird sich die Anforderung, etwa Empathie mit den Sansculotten zu entwickeln, eher in Grenzen halten. Das Empathiegebot entsteht in besonderer Weise und mit besonders hoher sozialer Erwünschtheit im Geschichtsunterricht meist nur mit Blick auf die Opfer des Na-

30 Heyl (2016): Mit Überwältigendem überwältigen?, 51.

tionalsozialismus. Noch viel grundsätzlicher aber gilt: um Empathie üben zu können, muss man bereits Empathie geübt und erfahren haben.«³¹

Vergleichbares wird zweifelsohne auch für tierethische Lernprozesse zu konstatieren sein: Die Wahrnehmung von Tieren als Subjekten ihres eigenen Lebens ist – zumal dort, wo diese Wahrnehmung als erwünschtes Lernziel erkennbar ist – entgegen der zu Beginn dieses Beitrags geschilderten Annahme gerade *kein* Selbstläufer und stellt sich dementsprechend *nicht* automatisch oder gar natürlich ein; sie ist vielmehr auf Erfahrungen und Vorbedingungen angewiesen, die keinesfalls aus dem Blick geraten dürfen, weil sie wahrnehmungsprägend sind: Dass eine Metzgerklasse angesichts eines quasi-voyeuristisch ausgestellten Tieres weder befähigt ist, diese Situation als die an ihnen selbst verübte pädagogische Überwältigung durch verantwortungslose Lehrende wahrzunehmen, noch die Demütigung für das Tier und die Wirklichkeit von Schlachthöfen generell als Orte grauenhaftester Gewalt wahrzunehmen und entsprechende Bedenken zu artikulieren, hat unmittelbar damit zu tun. Wer in seinem bisherigen Leben gelernt hat, dass Tiere nun einmal verwertbarer Rohstoff für menschliche Interessen sind, wird davon auch durch ein Schlachthofvideo nicht abzubringen sein: Denkbar ist, dass eine entsprechende Erfahrung diese Haltung sogar noch verstärkt, konfrontiert sie doch schließlich mit der als Ahnung sich abzeichnenden Möglichkeit, selbst in unerträgliche Gewaltstrukturen eingebunden zu sein. Dies gilt auch dann, wenn die (sei es ehrliche oder künstlich zur Schau gestellte) Antipathie und Abwehr gegenüber der in einem Lernsetting als Ziel ausgewiesenen Haltung einen emotional sogar nachvollziehbaren Ausweg aus der momentanen Überforderung bietet: So schreibt auch Heyl von der Erfahrung der Erleichterung von Besucher:innen, die »Orte des Todes schnell wieder verlassen zu können«³². Gerade dann, wenn Lernende den Eindruck haben, dass sie in eine »Choreografie der Emotionen« eingebunden werden sollen, sind entsprechende Widerstände abzusehen. Sie zeugen davon, dass die erzwungene Konfrontation mit schlimmstem Leid gerade dort, wo sie Empathie erzeugen soll, dieses Ziel durch mangelnde Empathie gegenüber den Lernenden zu erkaufen scheint. Wenn sich Lernende dann davor verschließen, ist dies nicht die unvernünftigste Reaktion.

Auch eine moralische Wahrnehmung von Tieren kann auf didaktischem Wege nicht einfach hergestellt und schon gar nicht erzwungen werden – sie kann und sollte allerdings als alternative und ethisch zweifellos vorzuziehende Möglichkeit gegenüber dem *Status quo* einer vollständigen Verzweckung anderer Tiere präsentiert werden. Wie oben schon angedeutet, kann dies dadurch passieren, dass Lernende an menschlichen Perspektiven teilhaben, deren Sicht auf die Wirklichkeit anderer

31 Ebd., 52.

32 Ebd., 54.

Tiere ihnen ein Deutungsangebot erschließt, das die ubiquitäre Gewaltförmigkeit in der Mensch-Tier-Beziehung mit dem nötigen Entsetzen, aber auch mit einer mindestens gewaltärmeren, im Idealfall gewaltlosen Alternative konfrontiert. Anders noch als visuelle Medien, die diese Ebene einer fremden menschlichen Perspektive tendenziell invisibilisieren (weil sie den fotografierenden bzw. filmenden Menschen selbst nicht als solchen erkennbar werden lassen), gereicht den literarischen Quellen an dieser Stelle gerade die Tatsache zum Vorteil, dass sie ihre Vermitteltheit kaum ausklammern können. So können Schüler:innen an literarischen Texten lernen, wie andere Menschen Tiere wahrnehmen, wie sie sie als Subjekte erfahren und welche werthaltigen Erfahrungen – zum Guten wie zum Schlechten – an dieses Erleben gekoppelt sind. Die Schrecken, die Tiere erleiden – durch uns Menschen in der anmaßenden, nicht selten auch religiös-imprägnierten Arroganz, wichtiger als alle anderen zu sein – werden darin nicht geschmälert oder beschönigt. Ihrem Leiden in Texten zu begegnen, kann womöglich eine stärker wiederhallende Kraft entfalten, als Bilder es je könnten – weil es uns in unserem ureigenen Medium menschlicher Sprache entgegenkommt.

»Meine schlimmsten Erlebnisse sind immer, wenn Lämmer im Schlachthof, die elektrobetäubt sind, mit durchgeschnittener Kehle während der Entblutung munter werden, dann den Kopf heben und mich anschauen. Lämmer sind Geschöpfe, die leiden, ohne es größer zum Ausdruck bringen zu können. Ich habe Lämmer auf den Transporten angetroffen mit eingeklemmten Gliedmaßen, wo man den blanken Knochen sehen konnte. So fuhren sie Stunden um Stunden im Transporter. So ein Anblick ist unerträglich.«

(Interview mit Alexander Rabitsch, Tierarzt in Südkärnten, in: Christa Blanke (Hg.): *Die Macht des Einzelnen. 14 Biographien*, 2. Aufl., Frankfurt a.M.: Animals Angels Press 2016, 174–189, 184f.)

»Als kleines Mädchen sah ich einmal meiner Großmutter zu, wie sie fürs Mittagessen ein Huhn ausnahm. Diese Küchenlektion erschütterte mich zutiefst, daran erinnere ich mich bis heute. In den Eingeweiden der Henne befanden sich Eier, ein jedes in einem anderen Entwicklungsstadium – vom fast fertigen Ei mit Schale, über ein halbfertiges, das von einer feinen weißlichen Membran umhüllt war, bis hin zu mehreren gelben Kügelchen, von denen das reifste die Größe einer Münze hatte. Einem jeden Lebewesen wohnt die Zeit inne, und wenn wir das Wesen töten, unterbrechen wir jene innere Zeit – sorgen dafür, dass etwas unvollendet bleibt, zerstören eine ganze Zukunft mit all ihre[n] Potenzialen und möglichen Situationen. Wir unterbrechen die Entstehungskette einer wundersamen Vielheit und einer unbegrenzt scheinenden Potentialität. Ja, es tat mir leid um die Henne und ihre sanfte, individuelle Hühnerexistenz, doch mehr noch bedauerte ich den Verlust all der Seinsmöglichkeiten,

die in ihr gesteckt hatten. Und so geschah es, dass ich aus dieser gefühllosen Sektion eine Lektion mitnahm – die Lehre, dass auch wir in unserem Innern möglicherweise eine Vielheit sind, dass jene verborgenen Hierarchien von Potenzialen in uns neue Möglichkeiten von Zeit erschaffen, ja nicht ausgeschlossen sogar, dass in uns noch unentwickelte, unfertige Persönlichkeiten in verschiedenen Reifestadien stecken.«
(Olga Tokarczuk: Der Fall Duszejko. Literarische Figuren, in: Dies.: Übungen im Fremdsein. Essays und Reden, Wien: Kampa 2021, 214–246, hier: 225f.)

Hinweis zur Erstveröffentlichung:

Der erste Teil dieses Beitrags wurde publiziert in: Jan-René Schluchter (Hg.): Tiere – Medien – Bildung. Perspektiven der Animal Studies für Medien und Medienpädagogik, München: kopaed 2023, 43–54, online: https://www.kopaed.de/dateien/Tiere%20Medien%20Bildung%20ebook_0808.pdf

Literatur

- Bussmann, Bettina/Haase, Volker: Was heißt es, Indoktrination zu vermeiden?, in: Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik 3 (2016), 87–99
- Crary, Alice/Gruen, Lori: Animal Crisis. A New Critical Theory, Cambridge: Polity Press 2022
- Crary, Alice: Seeing Animal Suffering, in: Balaska, Maria (ed.): Cora Diamond On Ethics, Cham: Palgrave Macmillan 2021, 127–148
- Crary, Alice: Inside Ethics. On the Demand of Moral Thought, Harvard: Univ. Press 2016
- Despret, Vinciane: Was würden Tiere sagen, würden wir die richtigen Fragen stellen?, Münster: Unrast 2019
- Enxing, Julia: Konstruierte Andersartigkeit und Gewalt. Über religiös legitimierte Abwertungen des Nichtmenschlichen und Nichtmännlichen, in: Horstmann, Simone (Hg.): Religiöse Gewalt an Tieren. Interdisziplinäre Diagnosen zum Verhältnis von Religion, Speziesismus und Gewalt (= Human-Animal Studies 25), Bielefeld: transcript 2021, 77–106
- Fachverband Ethik e.V.: Dresdener Konsens für den Philosophie- und Ethikunterricht, 2016, online unter: https://www.fachverband-ethik.de/fileadmin/user_upload/Baden-Wu%CC%88rttemberg/dateien/aktuelles/DRESDENER_KONSENS.pdf [letzter Zugriff: 17.08.2023]
- Friedrichs, Werner: Den Beutelsbacher Konsens radikaler denken!, in: Benedikt Widmaier/Peter Zorn (Hg.): Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine

- Debatte der politischen Bildung (= Schriftenreihe bpb 1793), Bonn: bpb 2016, 140–147
- Friedrichs, Werner: Planet, We Don't Want to Have a Problem Anymore! Ein Beutelsbacher Konsens für das 3. Jahrtausend, Preprint, 2023, online unter: https://researchgate.net/publication/367377449_Planet_we_don%2527t_want_to_have_a_problem_anymore_Ein_Beutelsbacher_Konsens_fur_das_3_Jahrtausend_-_Erscheint_in_Ingo_Juchler_Hg_Beziehungsweisen_von_Mensch_Tier_und_Umwelt_Wiesbaden_Springer_VS_eingereicht_2023/download&usq=AOVWaw1QojHnFcibccw5Kp9_6jo&opi=89978449 [letzter Zugriff: 17.08.2023]
- Gärtner, Claudia/Herbst, Jan-Hendrik/Kläsener, Robert (Hg.): Der Beutelsbacher Konsens in der religiösen Bildung. Exemplarische Konkretionen und notwendige Transformationen, Frankfurt a.M.: Wochenschau 2023
- Goergen, Klaus: Wider den Normierungszwang. Anmerkungen zum Beitrag von Bettina Bussmann und Volker Haase »Was heißt es, Indoktrination zu vermeiden?«, in: Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik 3 (2016), 100–102
- Grümme, Bernhard: Praxeologie. Eine religionspädagogische Selbstaufklärung, Freiburg/Basel/Wien: Herder 2021
- Gunnarson Dinker, Karin/Pedersen, Helena: Critical Animal Pedagogies: Re-learning Our Relations with Animal Others, in: Lees, Helen E./Noddings, Nel (ed.): The Palgrave International Handbook of Alternative Education, London: Palgrave Macmillan 2016, 415–430
- Hauskeller, Michael: Was bedeutet es, um das Leid eines anderen zu wissen? Eine Aristoteles-Interpretation, in: Ders.: Auf der Suche nach dem Guten. Wege und Abwege der Ethik, Kusterdingen: Graue Edition 1999, 133–144
- Herbst, Jan-Hendrik: Braucht religiöse Bildung einen Beutelsbacher Konsens? Philosophiedidaktische Impulse für die religionspädagogische Debatte. Theo-Web, 20,2 (2021), 321–331
- Heyl, Matthias: Mit Überwältigendem überwältigen? Emotionalität und Kontroversität in der historisch-politischen Bildung. Ein Plädoyer für die Schärfung des Profils historischer Bildung, in: Schmidt, Jochen/Schoon, Steffen (Hg.): Politische Bildung auf schwierigem Terrain. Rechtsextremismus, Gedenkstättenarbeit, DDR-Aufarbeitung und der Beutelsbacher Konsens, hg. von der Landeszentrale für politische Bildung Mecklenburg-Vorpommern, Schwerin: Eigenverlag 2016, 37–57
- Köster, Erwin: Praxisnahe Schlachtschweinevermarktung, in: Erzeugerring Westfalen e.V. (Hg.): Jahresbericht 2016, 78–81, online unter: https://www.erzeugerring.com/services/files/jahresbericht/ERW_GB2016_Screen_gesamt.pdf [letzter Zugriff: 17.08.2023]
- Luke, Brian: Selbstzähmung oder Verwilderung? Für eine nicht-patriarchalische Metaethik der Tierbefreiung, in: Schmitz, Friederike (Hg.): Tierethik. Grundlagentexte, Frankfurt a.M.: Suhrkamp 2017, 407–444

- Merleau-Ponty, Maurice: *Phänomenologie der Wahrnehmung*, 6. Aufl., Berlin: DeGruyter 2011 [1945]
- Murdoch, Iris: *Die Souveränität des Guten*, übers. von Düringer, Eva-Maria, Berlin: Suhrkamp 2023 [1970]
- Oulton, Christopher/Day, Vanessa/Dillon, Justin/Grace, Marcus: *Controversial Issues: Teachers' Attitudes and Practices in the Context of Citizenship Education*, in: *Oxford Review of Education* 30,4 (2004), 489–507
- Rößler, Sven: *Blödmachine Beutelsbach*, in: Benedikt Widmaier/Peter Zorn (Hg.): *Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung* (= Schriftenreihe bpb 1793), Bonn: bpb 2016, 276–284
- Rudolph, Ebermut: *Das Mitleid des Metzgers*, in: Baranzke, Heike/Gottwald, Franz-Theo/Ingensiep, Hans Werner (Hg.): *Leben – Töten – Essen. Anthropologische Dimensionen*, Stuttgart/Leipzig: Hirzel 2000, 265–269
- Sezgin, Hilal: *Ein Schaf ist ein Schaf ist ein Schaf ist ein Schaf. Ethische Überlegungen zum Betrachten von Tier-Bildern*, in: Fetzer, Fanni/Stahlhut, Heinz (Hg.): *Karneval der Tiere. Tierbilder aus der Sammlung des Kunstmuseums Luzern*, Köln: Snoeck 2018, 50–63
- Wehling, Hans-Georg: *Konsens à la Beutelsbach? Nachlese zu einem Expertengespräch*. In: Siegfried Schiele/Herbert Schneider (Hg.): *Das Konsensproblem in der politischen Bildung*. Stuttgart 1977, 173–184



WISSEN. GEMEINSAM. PUBLIZIEREN.

transcript pflegt ein mehrsprachiges transdisziplinäres Programm mit Schwerpunkt in den Kultur- und Sozialwissenschaften. Aktuelle Beiträge zu Forschungsdebatten werden durch einen Fokus auf Gegenwartsdiagnosen und Zukunftsthemen sowie durch innovative Bildungsmedien ergänzt. Wir ermöglichen eine Veröffentlichung in diesem Programm in modernen digitalen und offenen Publikationsformaten, die passgenau auf die individuellen Bedürfnisse unserer Publikationspartner*innen zugeschnitten werden können.

UNSERE LEISTUNGEN IN KÜRZE

- partnerschaftliche Publikationsmodelle
- Open Access-Publishing
- innovative digitale Formate: HTML, Living Handbooks etc.
- nachhaltiges digitales Publizieren durch XML
- digitale Bildungsmedien
- vielfältige Verknüpfung von Publikationen mit Social Media

Besuchen Sie uns im Internet: www.transcript-verlag.de

Unsere aktuelle Vorschau finden Sie unter: www.transcript-verlag.de/vorschau-download

